

Qui c'est le problème ?

Du « jeune-problème » à la « situation problème »

Situations, cadres et jeunes dans un séjour en « pédagogies de la décision »

Jean-Michel Bocquet

Pédagogue – Doctorant au CIRNEF

Résumé :

En partant des situations vécues par les jeunes et les encadrants dans deux séjours, cet article cherche à décrire à la singularité des pédagogies de la décision. Ainsi, nous montrerons que cela entraîne un changement de posture pédagogique chez les adultes. C'est-à-dire que les adultes vont passer d'une posture centrée sur le jeune-problème à une autre centrée sur la situation problème, que la notion de cadre est centrale dans ce passage. Nous essayerons ensuite de comprendre les effets de ces changements produits sur les jeunes présents dans les deux séjours.

Introduction :

Cet article a pour objet les recherches pédagogiques menées au sein de l'Aide aux Jeunes Diabétiques¹. Spécifiquement, les situations dont nous allons parler se déroulent dans deux séjours pour adolescent(e) s ayant de 14 à 17 ans, issus de tous les milieux et de toute la France. Dans ces séjours, l'équipe d'encadrement composée de personnels soignants (médecin, étudiant(e) s en médecine et infirmier(e) s et de personnel d'animation) travaille en pédagogie de la décision (pdl). C'est-à-dire que la manière de travailler s'appuie sur le *travail avec...*². Cette posture pédagogique où l'adulte et le jeune sont en association, passe par la mise en place d'outil : des espaces de co-décision, des moyens d'expression permettant en lien avec les instances de décision, le co-construction d'une institution fondée sur le soin (*care*) et l'égalité des personnes.

¹ Aide aux Jeunes Diabétiques est une association organisant des séjours médico-éducatifs accueillant des enfants et des adolescents ayant un diabète de type 1. Ces séjours sont en même temps des accueils collectifs de mineurs et des services de soins de suite et de réadaptation.

² SELLENET C., explique que l'adulte *travaille avec* un adolescent « lorsqu'il est en position d'association dans sa relation d'aide, de soutien ou d'accompagnement. L'adulte ne pense pas à la place de l'adolescent, il agit et aide l'adolescent dans un sens qu'il pense être le bon pour lui » dans, SELLENET C., La complexité du placement familial : un leitmotiv dans le champ de l'enfance, Revue dialogue, n°167, erès, p57

L'objet de ces séjours en recherche pédagogique est, pour les adolescents, de leur permettre de s'individualiser³ notamment dans la prise en charge de leur diabète, ce que nous pourrions définir par la capacité qu'à un adolescent à adapter le diabète à sa vie (et non l'inverse que nous pourrions appeler autonomisation), et pour les adultes : se former aux pédagogies de la décision, changer de posture pédagogique en travaillant en transdisciplinarité et construisant avec les jeunes le séjour.

Les deux séjours se sont déroulés au cours de l'été 2015 dans le Lot et Garonne avec 60 adolescents et l'autre en 2013 en Savoie avec 35 adolescents.

Le séjour de 2013 a permis de construire la notion de *constat de carence partagé*. Cette notion permet de déplacer la relation adulte/adolescent, d'une relation centrée sur l'ado comme problème vers celle où l'ado est dans une situation où il a un problème. Nous reprendrons les données et situations notées lors de ce séjour de 2013 pour les remettre au travail lors du séjour de 2015. Ainsi nous montrerons comment les adultes passent d'une posture pédagogique centrée sur le jeune à problème vers une posture basée sur la situation-problème (partie I). Nous verrons alors les effets produits sur les adolescents en colonie de vacances grâce à ces changements dans les pratiques (partie II).

Méthodologie et ancrage théorique

Ce travail s'inscrit dans le cadre d'une recherche pédagogique. Le « nous » utilisé dans l'article représente le collectif pédagogique qui travaille sur les séjours⁴. L'analyse des situations et données recueillies en séjour est faite avec la Méthodologie de la Théorie Enracinée (MTE). Méthodologie qui permet de sortir des méthodes hypothético-déductives non adaptées à ce type de recherche où il s'agit de construire des savoirs à partir de la pratique et non l'inverse.

Tant par sa méthodologie que par l'utilisation de la notion de situation, ce travail se place dans la suite des travaux de l'école de Chicago : A. Strauss et J. Corbin pour la MTE⁵ et I. Joseph qui reprend les travaux de Goffman⁶.

Pédagogie et situation-problème :

Nous sommes au mois d'août 2015. Depuis quelques jours, l'équipe a mis en accès libre une quarantaine de vélos. Les adolescents s'en servent pour se déplacer sur le centre, de cottages en cottages. Très rapidement (deux jours), les vélos sont dégradés, jamais rangés, traînent dehors. Il est plus facile de prendre un nouveau vélo que d'aller chercher celui qui traîne ou de réparer la roue crevée, le frein abîmé.

D'autres adolescents se servent des vélos comme transport en commun, ils sont 3,4 voire 5 sur un vélo. Ils font des dérapages, les fracassent entre eux et parfois quittent le centre pour se

³ Cf le processus d'individualisation dans « La thèse de la colo libre... », *Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision*, mémoire master en sciences de l'éducation, université de Rouen, 2012, p83.

Disponible sur internet : http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/memoire_bocquet_jean-michel_2012_mardif.pdf

⁴ Nous faisons référence à un travail de recherche pédagogique où les données recueillies sont analysées collectivement puis remises au travail par l'équipe. La restitution du travail peut être écrite ou orale, elle devient une hypothèse de travail pédagogique. Voir mon article : *Pédagogie et Recherche-Action collaboratives* disponible à l'adresse : http://aifris.eu/03upload/uplolo/cv1724_1149.pdf

⁵ STRAUSS A., CORBIN J., *Les fondements de la recherche qualitative*, Academic Press Fribourg, Coll Res Socialis, Fribourg, 2004

⁶ JOSEPH I., définit la situation sociale comme : *un espace-temps défini conventionnellement où deux personnes ou plus sont coprésentes ou communiquent et contrôlent mutuellement leurs apparences, leur langage corporel et leurs activités* dans JOSEPH I., *Erwing Goffman et la microsociologie*, PUF, Paris, 1998, p123

rendre à la ville proche, évidemment sans prévenir. Cette situation pose problème à l'équipe, le sujet arrive à la réunion du soir. (séjour AJDSdL1 – 22, 23 et 24 août 2015)

Au cours des deux jours qui ont précédé, j'ai pu observer quelle utilisation des vélos est faite. Un ado est toujours à vélo, il joue le rôle de taxi vélo pour les autres ados ou pour les adultes. Cet ado est déficient, il y trouve un rôle, une place. Six ados utilisent des vélos pour se déplacer plus rapidement entre les cottages, ils ne les rangent pas, les laissent traîner. Ces mêmes ados utilisent aussi les vélos pour faire du *wheeling*, des dérapages, etc. Quelques adultes utilisent aussi les vélos pour se déplacer, finalement de manière assez proche de celle des ados. Lorsque les adolescents laissent traîner les vélos, personne ne dit rien.

La réunion où le « problème vélo » sera traité est l'occasion d'échanges vifs, affirmés où deux positions pédagogiques s'affrontent : l'une qui demande que les vélos soient rattachés avec une chaîne et l'autre qui demande que les vélos soient laissés en libre accès. Les arguments de la première position sont centrés sur les adolescents qui ne sont pas capables de se gérer eux-mêmes et sur le fait qu'il est pénible pour l'adulte de chercher les jeunes.

Dominique : *les ados ne savent pas se gérer, il faut les bloquer, il faut les cadrer et organiser. [...] on leur apprend et ils s'en foutent [...] notre parole n'a plus de poids si les vélos ne sont pas attachés.*

Thierry : *Ça fait chier ces vélos, ça me casse les couilles de les chercher [...] ils nous manquent des règles, un cadre. On doit leur montrer qu'il se passe quelque chose*

Noël : *on doit pousser une gueulante, mettre les ados devant le fait accompli, on en parle au conseil, on les laisse débattre mais on oriente les débats*

Thierry : *on oriente le conseil*

La deuxième position se centre sur ce qui pose problème, sur l'idée qu'il faut séparer les problèmes et donc moduler les réponses possibles.

Magali (qui est soignante) : *attacher les vélos, c'est traiter le symptôme et pas le problème de fond.*

Alphonse : *dans cette histoire qu'est ce qui pose réellement problème : que les vélos soient cassés ou les sorties ?*

Magali : *on peut proposer un atelier de réparation*

Alphonse : *il faut en parler avec eux, savoir s'ils se rendent compte. En parler lors d'un conseil et construire avec eux des solutions.*

(séjour AJDSdL2 – 23 août)

À la fin de la réunion, les adultes défendant la première position pédagogique mettront en place un conseil extraordinaire sur les vélos, ils installeront les vélos cassés devant la porte de la salle à manger pour « marquer le coup ». Ces vélos resteront deux jours, personnes n'y touchera, les adolescents râleront pour ne pas aller au conseil extraordinaire. Les cinq-six adolescents qui utilisaient les vélos pour les cogner, les casser, ne viendront pas. Les vélos seront rattachés.

Si le problème des vélos est réglé, les jeunes ont-ils été entendus ? Cet épisode leur a-t-il servi à quelque chose ? Qu'ont appris les adolescents ? Revenons un peu en arrière dans le séjour de 2015 et dans celui de 2013 afin de comprendre comment se construisent ces deux positions pédagogiques, la première centrée sur l'enfant-problème et la seconde sur la situation-problème.

Agir dans une situation en travaillant pour...

Dès le début du séjour de 2015, les adultes et animateurs mal à l'aise dans ce fonctionnement de co-construction indiqueront de manière régulière que le séjour « manque de cadre », que les adolescent(e)s font n'importe quoi, mais lorsque nous regardons de plus près ce qui se passe, nous constatons que les adultes ne disent pas grand-chose, ne reprennent pas les comportements déviants ou non appropriés. Les adultes semblent attendre que la hiérarchie pose « un cadre » : première catégorie qui émerge. Le cadre peut alors s'entendre comme un ensemble de règles fixes et immuables défini par les adultes et que chaque adulte doit faire respecter sans distinction et sans aménagement possible.

Prenons une autre situation :

À table les adolescents jouent souvent avec leur téléphone portable. Aucune règle particulière n'a été définie avec les jeunes. Question de Grégoire (interne) en réunion : j'ai le droit de dire aux ados qu'ils me saoulent avec leur téléphone. C'est quoi le cadre ? (séjour AJDSdL3 - 13 août)

L'absence de règles communes, précises, définie et énoncées semble ici empêcher les adultes d'intervenir et d'agir voire de penser. Comme s'il était plus simple de faire appliquer une règle que de dire, en son nom propre, que ce que fait l'adolescent est gênant ou dérangeant. Il y a dans la remarque de Grégoire un appel au cadre qui lui évite d'agir en tant qu'individu, un appel à la hiérarchie pour qu'elle fixe ce fameux cadre permettant de réguler les comportements des adolescents. Ce cadre va trouver comme justification de sa présence dans le séjour, l'éducation⁷. Cette catégorie apparaît dans les échanges et discussions entre les animateurs et soignants des deux positions dès qu'il s'agit d'argumenter d'une règle à poser ou à construire avec les jeunes. Le cadre n'a de sens en rapport avec son caractère éducatif, la loi est recherchée comme borne, structurante de l'institution et donc des adolescents qui y vivent.

Des adolescents fument hors des temps et lieux prévus à cet effet, certains adolescents fument sans l'autorisation de leur parent. Quelques règles ont été fixées en début de séjour avec eux : temps de cigarettes accompagné d'un adulte qui ne fume pas, le temps doit être court et peu convivial. Les ados ne les respectent pas. Bernadette est en train de fumer et de discuter avec des jeunes hors de l'espace fumeur. (séjour AJDSdL4 - 14 août)

Là encore deux positions vont apparaître : une demande d'un cadre plus strict afin de limiter la consommation de cigarettes (parce que ce n'est pas bon de fumer) et l'explication de Bernadette qui dira qu'il est plus utile d'ouvrir le cadre pour que les adolescents ne soient pas hors-cadre, plutôt que de ne rien faire et d'amener les adolescents à se mettre en danger. Le cadre est éducatif, référence. Il permet de justifier que l'on *travaille pour...* les adolescents. Le cadre à cette capacité de placer une frontière entre ce qui est normal et ce qui ne l'est pas, un enfant qui serait perpétuellement hors-cadre ne pourrait avoir sa place au sein du séjour.

La position de Bernadette est elle aussi dans le *travailler pour...* puisqu'elle ne rappelle pas la règle co-construite avec les adolescents fumeurs, ne pose pas le hors-cadre et ne le travaille pas, puisqu'elle agit en autorisant de suite la nouvelle règle. L'argument éducatif est aussi avancé en expliquant qu'il vaut mieux autoriser pour contrôler plutôt que surveiller pour réprimer.

⁷ Cf Luc Boltanski, Les cadres : la formation d'un groupe social, Minuit, coll. « Le sens commun », Paris, 1982

En appelant à la (re) construction d'un cadre commun et unique, les animateurs tentent de reprendre la main, c'est-à-dire de mettre en place le modèle pédagogique colonial : cadre qui éduque, activités maîtrisées par l'adulte (ici les vélos), autorité détenue exclusivement par lui. La colonie se construit comme une institution totale⁸, l'adulte y pense tout et y maîtrise tout. L'enfant ou l'adolescent qui y vit se doit de respecter les règles, l'organisation, se plier aux injonctions des adultes. À défaut, il sera exclu de l'institution totale, de la colonie. Dans la posture du *travailler pour...*, du modèle colonial, c'est l'enfant qui pose problème, on parlera alors d'enfant difficile, le cadre est l'élément structurant pour les adultes et éducatif pour les enfants.

Agir dans une situation en travaillant avec...

Revenons maintenant à la seconde position exprimée par Magali et Alphonse lors de la réunion (AJDSdL2). Magali et Alphonse tentent d'exprimer et d'adopter une autre posture pédagogique : *travailler avec...* Ils cherchent à comprendre ce qui se joue dans cette affaire des vélos, ils cherchent à « traiter » les problèmes avec les adolescents et non les renvoyer à leurs incapacités à gérer. Magali et Alphonse essaient de faire des adolescents des ressources⁹. Cette posture pédagogique revient à changer de cadre de référence. Dans le *travailler pour...* le cadre de référence est la construction rigide pensée par l'adulte, dans le *travailler avec...* le cadre de référence est celui qui naîtra de la rencontre et de la relation construite entre un (des) adulte(s) et un (des) adolescent(s) à un moment donné, dans un lieu donné. C'est la situation qui permettra de définir le cadre et non l'inverse. Le cadre prend, ici le sens que lui donne I. Joseph : le cadre est « *un dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part* ». ¹⁰ Les adultes, les adolescents prennent part ensemble à la résolution du problème vécu.

Dans la situation du vélo, que disent Magali et Alphonse ? Qu'il y a plusieurs problèmes à traiter différemment : celui des sorties en ville, celui de la destruction des vélos, celui du déplacement des adolescents, celui des adultes qui courent après les jeunes. Chaque problème est une situation particulière qui ne concerne pas les mêmes jeunes, chaque problème ne concerne pas les mêmes adultes (par exemple, certains adultes utilisent aussi les vélos pour se déplacer), chaque problème ne demande pas le même cadre. Chaque problème est une situation particulière. Ce ne sont pas les jeunes qui sont problèmes mais les situations vécues.

Changer de posture pédagogique, revient à passer de l'enfant-problème à la situation problème où chacun y prend part (adulte et adolescent, lieu et moment).

Passer du jeune-problème à la situation-problème :

⁸ E. Goffman définit explique que « *la caractéristique essentiel des institutions totalitaires est qu'elles appliquent à l'homme un traitement collectif conforme à un système d'organisation bureaucratique qui prend en charge tous ses besoins, quelles que soient en l'occurrence la nécessité ou l'efficacité de ce système* » dans : Asiles, Editions de Minuit, Paris, 1968 - p48.

⁹ Sd d'A. Vulbeau – la jeunesse comme ressources, Expérimentations et expériences dans l'espace public – Erès - paris - 2001

¹⁰ I. Joseph, Erwing Goffman et la microsociologie, PUF, Paris, 1998 - p123

Reprenons une situation pour comprendre ce passage de l'enfant à la situation-problème.

Un adolescent a demandé à la directrice du centre, s'il pouvait dormir dans une tente avec deux de ces amies lors du bivouac qui aura lieu le lendemain et pour deux jours. Cette demande arrive en réunion avec la question suivante : est-ce qu'on autorise ou est-ce qu'on n'autorise pas ?

Au cours de la réunion, trois positions tranchées vont apparaître : on autorise, on n'autorise pas et quel est réellement le problème qui se pose ? (séjour AJDP1 – août 2013)

Les deux positions *on autorise* et *on n'autorise pas* seront justifiés et argumentés par le même élément : l'éducation et plus particulièrement par une catégorie qui va apparaître « *la responsabilité de l'éducateur* » : l'adulte est responsable de l'éducation des enfants.

Pour la position *on n'autorise pas*, la loi¹¹ est utilisée comme premier argument, comme première base du cadre sécurisant et éducatif, puis le règlement intérieur de l'association qui interdit les relations sexuelles en séjour, et enfin l'importance pédagogique de la règle : on n'est pas en séjour de vacances pour avoir des relations sexuelles. En raison de cette obligation de *cadre*, les adultes encadrants ne veulent pas autoriser cet adolescent à dormir avec des filles. Ce cadre permet aux adultes de montrer que tout a été fait pour les adolescents ne passe pas à l'acte et que donc s'il se passe quelque chose, les adultes n'en sont pas responsables. Les adultes pensent pour les adolescents, pensent l'interdiction pour se déresponsabiliser.

Pour la position *on autorise*, vivre une expérience est le premier argument, puis le fait qu'il vaut mieux gérer plutôt qu'amener les adolescents à faire des choses dans le dos des adultes et enfin le comportement ou le caractère de l'adolescent lui-même. « Il n'y a pas de risque avec ces adolescents-là » sera énoncé comme argument : l'éventuelle homosexualité de l'adolescent, le caractère fort des deux filles ou le fait qu'il y a trois personnes et non deux. Les adultes insisteront sur le fait qu'il est mieux d'expérimenter avec l'accord de l'adulte que sans, que s'il se passe quelque chose, ils pourront en parler, en discuter dans une idée éducative. L'adulte est alors responsable du processus éducatif à l'œuvre. Ces deux positions lui donnent l'impression de décider, de maîtriser et donc de pouvoir exercer sa responsabilité d'adulte.

Dans ces deux positions, l'adulte décide seul. Soit il pose un cadre strict pour renvoyer la responsabilité sur l'enfant, soit il cherche à maîtriser en faisant confiance aux adolescents. L'adulte est la solution, l'enfant le problème.

La troisième posture pédagogique est centrée sur ce qui pose problème et ce qui pose problème n'est pas la même chose pour chacun. Au cours de la réunion seront cités comme problème : la mixité, la sexualité, le regard des autres adolescents, l'importance de ne pas être laxiste, l'autorité, le pouvoir des adultes, le rapport de chaque adulte à sa sexualité, les rapports sexuels en séjour. Il faudra attendre plus d'une heure de réunion pour que cette troisième posture pédagogique se dessine clairement et que la question soit posée par l'un des animateurs : qui a déjà eu ces premiers rapports sexuels en colonie quand il était ado ? À cette question, l'une des infirmières (Clara) qui défendaient fermement la non-autorisation dira « *oui* » avec d'autres. Les échanges se poursuivent :

Clara (ide) : mon premier rapport, c'était dans une tente

¹¹ article R227-6 du CASF : Les accueils avec hébergement mentionnés à l'article R. 227-1 doivent être organisés de façon à permettre aux filles et aux garçons âgés de plus de six ans de dormir dans des lieux séparés.

Marjo, Loïc (anim) : Moi aussi

Marjo : ça ne me pose aucun problème

Clara : et pas pourquoi des chambres mixtes alors ?

Loïc : ce n'est pas pareil

Irène (médecin) : je ne suis pas d'accord, je préfère que ça se passe derrière mon dos. On est responsable.

Clem : moi aussi, on est responsable. J'ai expliqué comment mettre des préservatifs (séjour AJDP2 – août 2013)

Il sortira de cette longue réunion, une position non tranchée mais claire : la personne qui part en bivouac avec les adolescents prendra la décision avec les jeunes en fonction de ce qu'elle est capable d'assumer. Ce qui faisait problème dans la demande de l'adolescent était double : s'il arrive quelque chose aux enfants est ce que moi, adulte, je suis responsable ? Et quel est mon propre rapport / ma propre histoire avec la sexualité en séjour. Dans la demande de cet adolescent se crée une situation particulière où les jeunes, les adultes ont leur cadre, les lieux, le moment sont importants, les règles et lois entrent en jeu. Il s'agit d'une situation-problème. La situation se définit comme « un espace-temps défini conventionnellement où deux personnes ou plus sont coprésentes ou communiquent et contrôlent mutuellement leur apparence, leur langage corporel, et leurs activités »¹².

Trouver une solution, ne peut se faire qu'avec l'ensemble des personnes directement concernées, il s'agit d'une co-construction de solution qui peut être interpersonnelle ou collective. Dans notre situation, la solution est co-construite par le consensus avec les adultes encadrants, l'adolescent, les deux filles et les autres jeunes présents au bivouac. Les adultes ne décident pas seuls mais avec les jeunes, s'il y a co-décision, il y aura co-responsabilité et donc coéducation. Ce n'est pas le jeune qui pose problème, mais la situation.

Quels sont les effets de ce changement de posture?

Pour les adolescents, ce changement de posture est déstabilisant. En effet, les adultes ne sont plus les représentants d'une autorité descendante, mais des personnes avec lesquelles les jeunes peuvent se construire des possibles. Possibles pour soi mais aussi pour les autres et le groupe, possibles dans l'activité mais aussi dans l'organisation de la vie. Comme pour les adultes, le modèle colonial conduit à des positionnements simples voire simplistes, il s'agit d'être ou de ne pas être dans le cadre. Ce qui fait qu'un adolescent arrivant dans une colonie dont la pédagogie est basée sur ce modèle n'a que deux solutions : se plier au cadre ou en sortir (au risque d'être exclus). Ponctuellement l'adulte peut assouplir le cadre ou une règle, mais c'est soit une demande des enfants, soit parce que la colonie se passe bien, soit la fin du séjour, mais ce sera toujours l'adulte seul qui en décidera.

Dans une colonie dont la pédagogie est construite sur le *travailler avec...* l'adolescent a la possibilité d'agir sur les cadres de référence, il devient co-constructeur de ce qui se passe, il développe progressivement des manières de faire, d'agir dans des situations données, des outils qui lui permettront de trouver sa place au sein d'un groupe, au sein de l'institution colonie.

¹² I. Joseph, Erwing Goffman et la microsociologie, PUF, paris, 1998 - p123

Lors de problèmes, la situation est pensée et travaillée avec lui. Il n'est pas réduit à un problème (de handicap, de comportement, de délinquance, etc.). Ce point particulier est particulièrement sensible pour les jeunes diabétiques accueillis dans ces séjours. Ceux-ci sont tout au long de l'année considérés comme a-normaux (ils sont accueillis à l'école ou dans les autres séjours soit avec un projet d'accueil spécifique, soit à titre dérogatoire). Dans ces séjours, les enfants ne sont pas diabétiques mais ils ont un diabète. Ils ne sont pas un problème (puisque tout le monde a un diabète), l'expérience du séjour leur montre et leur démontre qu'il est possible de vivre dans une institution où chacun a sa place, où chaque situation ne réduit pas la personne à un problème, où il est possible de construire ensemble les cadres de références permettant de vivre ensemble.

L'autre effet de ce changement de posture se joue dans le rapport à l'autre. Travailler les situations-problèmes plutôt que les jeunes-problèmes demande que chacun puisse comprendre la position de l'autre, d'où il parle, quel est son point de vue ou son histoire. Cette posture place l'individu au centre de la pédagogie. L'éducation n'est plus une imposition de l'adulte sur l'enfant ou un laissez-faire bienveillant permettant ensuite de (re) cadrer. L'éducation est un processus qui se construit à partir des situations, des personnes (adultes et enfants) et du contexte. La recherche de solution aux situations est un processus et non une décision définitive, l'analyse collective de la situation est l'élément premier de ce processus.

Accepter que chacun puisse donner son point de vue, que chaque point de vue à la même valeur (principe d'égalité de considération : isotimia) et ensuite se mettre d'accord sur ce qui fait problème, c'est-à-dire mettre en mot le conflit. Le rôle du conseil, des réunions de jeunes ou des entretiens individuels sont, dans un premier temps dire, le lieu permettant l'expression.

11 août : conseil, le sujet est le budget confié aux jeunes : comment le gérer... (37 adolescents présents)

Isabelle (présidente du conseil) : on n'a qu'à prendre le budget le diviser par jeunes et chacun dispose d'une enveloppe

Samuel (qui est arrivé en cours) : ben non, ça dépend de l'activité

Carine : il faut que tout le monde fasse une activité payante

Samuel : ou choisir des activités que tout le monde aime

Michel (adulte) : Le budget dépend de ce que chacun veut faire, ce serait bien que chacun ait une activité. Comment sait-on que chacun peut faire une activité payante ?

Isabelle : c'est compliqué

Michel : la valeur d'une activité n'est pas son prix, mais ça peut être aussi le plaisir que l'on prend

Isabelle : C'est trop compliqué, vous (les animateurs) vous n'avez qu'à décider

Plusieurs personnes : oh nooonnn...

Carine : on pointe et chacun doit pouvoir faire une activité payante

Isabelle : c'est compliqué

Plusieurs ados se lèvent et quitte le conseil dont Samuel en poussant des cris (afin qu'on remarque bien son départ).

(séjour AJDSdL5 – août 2015)

Ce conseil ne permettra pas de décider de la solution mais il permettra de poser le problème, d'énoncer différentes solutions, d'échanger entre adultes et adolescents. D'ouvrir le dialogue, le problème se pose, il est exprimé par différents points de vue.

Mettre en mot, exprimer le conflit ou les différences. S'autoriser à dire et à ne pas être en accord avec les adultes et les autres jeunes sans avoir à « sortir du cadre » ou à « sortir du groupe », c'est le premier effet de la pédagogie mise en place. La suite est le *constat de carence partagé*, c'est-à-dire le fait de se mettre d'accord entre toutes les personnes concernées dans la situation sur ce qui fait réellement problème. Sans constat de carence partagé aucune solution ne peut être trouvée, co-construite puis co-mise en place.

Le constat de carence partagée

Été 2013, une adolescente Olivia fuit les temps obligatoire d'infirmier pour faire ses injections d'insuline.

Une infirmière (Sophie) écrit, le 7^e jour du séjour, dans le journal de recherche à propos d'Olivia : elle m'exaspère. Elle râle tout le temps, je me suis énervée sur elle ce matin. Faudrait peut-être que je retourne lui parler, mais en fait je ne sais pas quoi lui dire. Les temps d'infirmier ne lui conviennent pas. Mais je n'ai pas envie d'aller la voir.

Olivia a une place dans le groupe, elle participe aux activités, au conseil. Elle parle, propose, joue, vient en salle animateur, etc.

8^e jour 12 h 30 : Sophie réclame Olivia à l'infirmier, Magali (anim) bat le rappel. Olivia est en salle anim en train de faire une affiche. Elle râle, ne veut pas y aller : « Putain, ils font tous chier ». Elle finit par s'y rendre sans enthousiasme, en traînant des pieds.

14 h 00 : Elle participe activement au temps d'éducation thérapeutique avec Sophie.

Dans l'après-midi, Je vais la voir pour lui demander pourquoi elle déteste tant les temps d'infirmier : « y a trop de monde » réponse spontanée. Je lui dis de réfléchir et de me décrire son infirmier de rêve pour elle. Nous convenons d'échanger plus tard sur ses réponses.

Olivia revient me voir d'elle-même, me dit qu'elle voudrait « une infirmier douce », avec pas de monde parce qu'elle n'aime pas, elle a peur. Nous convenons qu'elle peut aller à l'infirmier en dernière toute seule.

Sophie écrit dans le journal de recherche le 9^e jour : Olivia m'a demandé si elle pouvait venir 5 minutes avant la fin qu'elle avait vu cela avec toi [...] ce soir, au temps d'infirmier, elle était là à 18 h 15, est restée tout le long, m'a demandé que je lui fasse des câlins et des bisous car j'en faisais aux autres et pas à elle, m'ai dit qu'elle s'excusait, qu'elle m'aimait bien, que je ne râlais pas si elle ne râlait pas. Ça fait plaisir...

(séjour AJDP3 – août 2013)

Cette situation montre le processus qui mène au constat de carence partagé puis le recherche de solution : l'adulte se rend compte d'une situation complexe avec un jeune ou un groupe, il observe, puis échange non pas sur les solutions, mais bien sûr ce qui fait problème. Le constat de carence partagé dans cette situation est posé lors de l'entretien où Olivia explique ce qui lui pose problème puis lorsqu'elle proposera à Sophie une solution.

Dans un séjour en pédagogie de la décision, les jeunes ont la possibilité de modifier les règles en les adaptant à leurs situations. Il s'agit de prendre en compte l'individu et de lui permettre de construire les leviers qui lui permettent de vivre au sein d'un collectif.

Conclusion :

Nous avons montré dans cet article comment, nous passons du modèle colonial aux pédagogies de la décision (pdld). Le modèle colonial basé sur un cadre unique pensé, construit et mis en application par les adultes est la seule référence. La mise en place d'une autre pédagogie s'accompagne d'une phase de déstabilisation où chacun tend à s'accrocher au retour d'un cadre qui ne se construira jamais : les jeunes comprennent rapidement l'intérêt pour eux de la multiplicité des cadres de référence.

L'analyse des situations vécues pendant les deux séjours permet de définir ce que sont les pédagogies de la décision : une posture pédagogique : *travailler avec...* - c'est-à-dire une relation pédagogique entre un (des) adulte(s) et une (des) jeune(s) asymétrique, l'égalité de valeur et une co-responsabilité - et trois idées fortes : la situation, les cadres et le constat de carence partagée.

Pour conclure, nous pouvons apporter quelques éléments sur les effets que produisent ces changements pédagogiques basés sur des décisions co-construites sur les jeunes.

Premier effet : le mouvement, la circulation. Les jeunes se déplacent, échangent. Le séjour n'est plus un seul en même groupe, mais des groupes qui se font, se défont, changent, bougent. Les jeunes peuvent avoir différent rôle, différentes places dans différents groupes, ils sont multiples. Ils essaient sans peur de l'exclusion.

Deuxième effet : la parole. Les jeunes s'expriment, donnent leur avis sur le séjour, les activités, la vie quotidienne. Ils parlent parce qu'ils ont les leviers pour agir et qu'ils savent que leur parole a de la valeur et de l'influence sur ce qui se passe dans le séjour. Ils racontent sans avoir peur de se faire exclure, mais aussi en sachant d'en face d'eux un autre (jeune ou adulte) pourra exprimer une idée contraire.

Troisième effet : la diminution de la violence physique. L'expression d'idée différente se fait dans des espaces institutionnalisés, les désaccords sont exprimés, la recherche de ce qui fait problème est central, le conflit existe et s'exprime verbalement. La violence physique n'a que peu de raison d'être. D'ailleurs, l'apparition de violence physique ou de violence verbale grave est un indicateur de dysfonctionnement.

Quatrième effet : l'impossibilité de revenir au modèle colonial. Hélène dira lors d'un entretien au séjour de 2015 : *quand on a vécu un séjour où on peut parler, circuler et organiser librement, il est impossible de repartir dans une colo normale où les anims décident de tout... même si parfois c'est bordel, dans les autres colos, on ne peut pas péter les plombs... Ici on a le droit.*

(séjour AJDSdL6 – août 2015)

Bibliographie

BATAILLE J.-M., Origines de l'animation : l'hypothèse Boltanski, Agora débats/jeunesse, 2004, Vol. 36 n°1, pp 76-87

BOCQUET J.-M., « La thèse de la colo libre... », *Le processus d'individualisation dans une colonie de vacances en pédagogie de la décision*, mémoire master en sciences de l'éducation, université de Rouen, 2012, sur internet : http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/memoire_bocquet_jean-michel_2012_mardif.pdf

BOLTANSKI L., Les cadres : la formation d'un groupe social, Minit, coll. « Le sens commun », Paris, 1982

Collectif, La colonie de vacances éducatives, Edition sociale française, Paris, 1942

GOFFMAN E., Asiles - Etudes sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus, Editions de Minit, Paris, 1968

HOUSSAYE J., *Et pourquoi que les colos sont pas comme ça ?*, Matrice, Vigneux, 1995

HOUSSAYE J., Le livre des colos, La Documentation Française, Paris, 1989

JOSEPH I., *Erwing Goffman et la microsociologie*, PUF, Paris, 1998

SELLENET C., *La complexité du placement familial : un leitmotiv dans le champ de l'enfance*, Revue dialogue, n°167, erès

STRAUSS A., CORBIN J., Les fondements de la recherche qualitative, Academic Press Fribourg, Coll Res Socialis, Fribourg, 2004